



## Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado

M.<sup>a</sup> Carmen Sarceda-Gorgoso<sup>1</sup>; María Luisa Rodicio-García<sup>2</sup>

Recibido: marzo 2016 / Evaluado: junio 2016 / Aceptado: junio 2016

**Resumen.** En un momento de cambios como el que estamos viviendo, las Universidades deben de tener en consideración las nuevas formas de enseñar y aprender, para que los futuros profesionales adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en un mercado laboral en continua transformación. Las competencias técnicas se quedan cortas a la hora de formar futuros docentes que precisen de otro tipo de competencias, genéricas y transversales, que les proyecten de forma más eficaz en los escenarios de trabajo que le son propios.

Con nuestra investigación aportamos información acerca de las competencias que los estudiantes de la asignatura que cursaron la asignatura “Practicum I” perciben que adquieren tanto en la Facultad como en el Centro de prácticas. Ello nos da la información necesaria para intervenir sobre los programas formativos, adelantando posibles vías de solución o cambio en aquellos aspectos que puedan manifestarse como prioritarios: contenidos, competencias, estructura, duración, metodologías de aprendizaje, etc.

Otro aspecto analizado es la contribución de las diferentes asignaturas del currículum a la formación de competencias de los futuros docentes. Conocer cómo se percibe la enseñanza teórica y su aportación al desempeño real en la práctica, consideramos que es una información fundamental para conseguir profesionales competentes.

Esta aportación, forma parte de una investigación más amplia que engloba a todos los estudiantes de las asignaturas “Practicum I”, “Practicum II” y “Practicum III” de las titulaciones de Grado en Educación Infantil y Primaria, a lo largo de tres años académicos. En este artículo presentamos los resultados relativos al Practicum I en esos años consecutivos, pudiendo observar cómo hay diferencias significativas en cuanto al curso de referencia y a la titulación, a la hora de hablar de las competencias adquiridas en ambos escenarios: Facultad y Centro de prácticas.

**Palabras clave:** Competencias; formación del profesorado; relación teoría práctica; universidad; centro de prácticas

### [en] Training scenarios and professional competencies in initial teacher training

**Abstract.** In a time of change such as the one we are experiencing, universities must take into account the new ways of teaching and learning, so that future professionals can acquire the skills needed to function in a constantly changing labor market. Technical skills fall short when it comes to training future teachers, since they require other skills, both generic and transversal, which project them more effectively onto their own work settings.

By means of our research we provide information about the perceived skills that the students who completed the course “Practicum I” acquire both at the Faculty and at the training centers. This gives us the necessary information to act on training programs, advancing possible solutions or changes in those aspects that can arise as priorities: content, skills, structure, duration, learning methodologies, etc.

<sup>1</sup> Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Pedagogía y Didáctica (España)

E-mail: carmen.sarceda@usc.es

<sup>2</sup> Universidad de Vigo. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación (España)

E-mail: mrodicio@uvigo.es

Another aspect analyzed is the contribution of the different subjects of the curriculum to skills training of future teachers. Knowing how theoretical teaching is perceived and its contribution to actual performance in practice are regarded as fundamental pieces of information for competent professionals. This contribution is part of broader investigation that includes all students of “Practicum I”, “Practicum II” and “Practicum III” courses belonging to the Degrees in Early Childhood Education and Primary Education over three academic years. In this paper we put forward the results concerning “Practicum I” in those consecutive years. We were able to observe that, when speaking of the skills acquired in both scenarios (the Faculty and the training centers), there are significant differences depending on the course of reference and the degree.

**Keywords:** Competencies; teacher training; theory-practice relationship; university; training center.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Los distintos escenarios en la formación de maestros: Universidad vs. Centros de prácticas. 3. Investigaciones precedentes. 4. Método. 5. Resultados. 6. Conclusiones y discusión. 7. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Sarceda-Gorgoso, M.C. y Rodicio-García, M.L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 147-164.

## 1. Introducción

En el año 1998, con la Declaración de la Sorbona, se inicia un proceso para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior que culminará con la Declaración de Bolonia en 1999. A partir de ese momento, los sistemas educativos de diferentes países inician un proceso de convergencia dirigido a facilitar el intercambio de titulados y a adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante.

Quince años después, en 2014, se han graduado en muchas universidades españolas las primeras promociones que, de manera completa, han seguido los estudios de Grado. En el caso de la formación de maestros, tal y como señalan Paredes-Labra et al. (2016, p.162), “(...) la puesta en marcha de estos planes ha sido un hito en la historia de la educación española. Por primera vez, un maestro ha tenido una formación de 4 años (un año más que desde la incorporación de estos estudios a la universidad en los años setenta)”.

En este proceso hay un elemento clave que se sitúa en el punto central y que lo orienta y establece los elementos para su evaluación: el diseño de programas basados en competencias. Se ha realizado un enorme esfuerzo en la línea de ofrecer una conceptualización consensuada del término competencias, así como en definir qué competencias profesionales deberían desarrollar los futuros titulados de manera que se pudiera garantizar un ajuste con lo que se requerirá de ellos como profesionales.

Con respecto a lo primero, definición de competencias, no vamos a retomar el abanico de definiciones dadas por diferentes estudiosos del tema (Buendía Eisman et al., 2011; Gairín Sallán, 2011; Tejada Fernández, 2009; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013; Mas-Torrelló, 2011, 2016; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011, entre otros) que se han ocupado de ello, constatando la polisemia del término. Si llegar a un consenso es difícil, lo es todavía más si nos centramos en el campo de las competencias docentes. A este respecto, resulta interesante la afirmación de Tejada Fernández (2009) cuando hace referencia a la equivocidad que presentan estos

términos, ya que por una parte requiere situarse en el amplio campo conceptual de las competencias, que “(...) necesita de posicionamientos teóricos y prácticos concretos. De otra parte, el término docente en este título incrementa la complejidad al tema, por cuanto el mismo, a su vez, “per se” incorpora confusiónismo” (p.1).

Esto obliga a adoptar una determinada acepción del mismo que delimite nuestros presupuestos de partida. Coincidiendo con Jornet Meliá et al. (2011) cuando señalan que su definición puede ser realizada de una manera genérica concitando un amplio consenso, nos posicionamos con Álvarez Benítez et al. (2013) cuando señalan que llegar a *ser* competente en una profesión implica conocimientos teóricos y prácticos, pero también actitudes ante uno mismo, ante los demás y ante la profesión, puesto que “(...) supone la integración de elementos cognitivos y emocionales que lleven a la elección y puesta en marcha del protocolo de actuación más adecuado en cada caso y a un desempeño ético y de calidad, funcional, eficaz y eficiente” (p.143).

Por otra parte, en el esfuerzo de delimitar cuáles son las competencias necesarias para el futuro profesional, es posible constatar también diversidad de propuestas, tanto en lo que respecta a tipos de competencias como en relación con las establecidas para cada título profesional puesto que, tal y como es el caso de la docencia, al considerarse esta una profesión regulada, la normativa ministerial define unos requisitos básicos a cumplir y permite a cada universidad el diseño de su propuesta formativa específica (González Sanmamed, 2015). En este sentido y partiendo de la premisa de que, en todo proceso de innovación o cambio el profesorado es uno de los elementos nucleares a considerar (Mas-Torrelló, 2016), resulta no sólo oportuno sino también necesario, realizar estudios contextualizados en los diferentes planes de estudio de cada universidad que permitan evaluar el desarrollo efectivo de las competencias requeridas, así como la comparación entre distintas universidades.

## **2. Los distintos escenarios en la formación de maestros: Universidad vs. Centros de prácticas**

En la formación del profesorado de Infantil y Primaria, se pueden identificar claramente dos escenarios diferenciados en los que se produce el desarrollo competencial: el ligado a la enseñanza en el aula (Universidad), y el asociado a la formación en el puesto de trabajo (Centros de prácticas). Ambos entornos son complementarios y debe existir entre ellos fuertes nexos de unión, de manera que se posibilite un progreso en la formación coherente con las exigencias demandadas, puesto que hay que tener en cuenta, que en la enseñanza ligada al aula no se ejerce la competencia en su totalidad, sino únicamente aspectos o componentes de la misma (Tejada Fernández, 2009).

En este sentido, el conocimiento vinculado al puesto de trabajo presenta unos rasgos diferenciados derivados de su conexión con situaciones reales y con la toma de decisiones en la resolución de problemas auténticos (Zeichner, 2010). Estamos entendiendo la práctica como “una forma de hablar y actuar sobre como las cosas que forman la enseñanza se mantienen unidas para ser incorporadas en lo que se constituye lo que es un profesor” (Popkewitz, 2015, p.434).

Con la reforma universitaria derivada de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudios de maestro en Educación Infantil y Primaria se han prolongado un año más, con lo que se amplía el número de horas de for-

mación en ambos escenarios, lo que ha hecho posible “una formación más extensa, coherente con el reconocimiento y prestigio que la profesión reclamaba” (Coiduras et al., 2014, p. 30).

En el caso de la formación práctica casi se duplica, pasando de 32 a 45 créditos y organizándose en dos, tres o cuatro períodos en función de la universidad responsable (Paredes-Labra et al., 2016).

Una de las críticas más frecuentes a la formación en ambos escenarios es la desconexión e incluso, aislamiento, entre el Practicum y el resto de elementos curriculares que el alumnado ha de desarrollar a lo largo de su proceso formativo, es decir, entre la teoría y la práctica, y que acaba configurando un determinado modelo formativo (Prats, 2016). “Los vínculos estructurales entre teoría y práctica a menudo no están presentes en las experiencias de práctica en la mayoría de los programas de formación de profesores”, denuncia Russel (2014, p. 224), a pesar de que, como afirma Zabalza (2013), el Practicum se constituye en un recurso curricular potenciador de contextos experienciales enriquecidos que “permite una mayor integración entre teoría y práctica, entre los aprendizajes disciplinares y la aplicación del conocimiento en espacios profesionales reales” (p.132).

### 3. Investigaciones precedentes

El inicio del proceso de convergencia supone el germen de numerosos estudios e investigaciones, en el contexto nacional como internacional, que centran su interés en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, generando una gran cantidad de trabajos que profundizan tanto en aquellas competencias consideradas teóricas como prácticas, según se vinculen con los entornos académicos o laborales, y que constituyen un recurso inestimable a la hora de profundizar en la formación inicial de los docentes.

La revisión de la literatura permite constatar que, aunque en la práctica resulta bastante complicado separar ambos tipos de competencias, la mayor parte de los trabajos se centran en las competencias prácticas (Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011; Portillo et al., 2012; Bretones, 2013; Paredes-Labra et al., 2016, entre otros), siendo menor el número de aquéllos que abordan las vinculadas al ámbito académico (Álvarez Benítez et al., 2013; Rodríguez Izquierdo, 2015; Clemente-Ricolfé y Escribá, 2013, entre otros), y mucho más escasos los que consideran la relación entre ambos escenarios (Iglesia Villasol, 2011, 2012; Freire Seoane et al., 2013; Arribas Estebaran et al., 2016; Espiñeira et al., 2016, entre otros). Estos últimos serían, a nuestro juicio, los más enriquecedores, puesto que, como afirma Zabalza (2013), la formación práctica “precisa de momentos de reflexión y de fijación de su sentido curricular para evitar que se convierta en una pieza suelta del sistema formativo y deje de cumplir la función que tiene encomendada” (p.129).

En esta línea se enmarca este trabajo, con la intencionalidad de relacionar e integrar la dimensión teórica y práctica en la formación inicial de los maestros. El estudio presentado se sitúa en la línea de otros precedentes, y se aborda desde la dimensión perceptiva, habitual en los últimos años en investigaciones de este tipo (Gutiérrez et al., 2011; Álvarez Benítez et al., 2013; Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014; Rodicio-García y Sarceda-Gorgoso, 2015; Arribas Estebaran et al., 2016; García-Valcarcel y Martín, 2016).

## 4. Método

### 4.1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es conocer la influencia de los escenarios de formación en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Para ello nos planteamos tres objetivos específicos:

1. Identificar las competencias vinculadas al período en el centro de prácticas que más desarrollan los estudiantes.
2. Identificar las competencias más desarrolladas con la formación académica recibida en la Universidad.
3. Valorar la integración teoría-práctica a través del análisis de la contribución de las asignaturas del curriculum oficial a la formación práctica, diferenciando por titulación y año académico.

### 4.2. Participantes

La muestra participante en el estudio tiene carácter incidental, es decir, se han encuestado a todos los sujetos que se encontraban en el aula en el momento de la aplicación, una vez finalizado el Practicum I (primer semestre) e incorporados de nuevo a las clases en la Facultad (segundo semestre).

La componen 353 estudiantes que han realizado el Practicum I en los cursos académicos 2011-12, 2012-13 y 2013-14, representando el 77,75% de la población, tal y como se desprende de la tabla 1. Las titulaciones estudiadas son las de Grado en Educación Infantil (52,69%) y Grado en Educación Primaria (50,14%), de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela, en el Campus de Lugo.

Tabla 1. Población y muestra

CURSO ACADÉMICO	POBLACIÓN			MUESTRA		
	Infantil	Primaria	Total (%)	Infantil	Primaria	Total (%)
2011-12	81 (49,39)	83 (50,61)	164 (100)	62 (48,82)	65 (51,18)	127 (100)
2012-13	70 (46,66)	80 (53,33)	150 (100)	63 (48,84)	66 (44,00)	129 (100)
2013-2014	64 (45,71)	76 (54,28)	140 (100)	51 (52,58)	46 (47,42)	97 (100)
TOTAL	215 (47,35)	239 (52,64)	454 (100)	186 (52,69)	177 (50,14)	353 (100)

El 81,6% de los participantes son mujeres y el resto hombres (17,8%), como suele ser habitual en estas titulaciones. El rango de edad está entre los 19-21 años (74,1%); entre 22-24 (el 16,8%), y más de 24, el 9,1%.

La mayoría hicieron sus prácticas en Centros Públicos, el 59,5%, en centros privados el 26,3%, y en centros concertados, el 11,6%.

### 4.3. Procedimiento e instrumento

A partir de una amplia revisión bibliográfica sobre los aspectos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros, se construyó el «Cuestionario de evaluación de la experiencia de los estudiantes en el Practicum (CUEP)», formado por 5 dimensiones que se responden en una escala tipo Likert con 5 categorías, tal y como suele ser habitual en este tipo de estudios (Rodicio-García y Sarceda-Gorgoso, 2015). Estas dimensiones son: datos de identificación, profesión docente, desarrollo de competencias (generales, específicas y transversales), contribución de las materias del currículum al Practicum I y organización del Practicum I. En este artículo trabajamos con dos de ellas: la relativa a las competencias adquiridas tanto en la Facultad como en el Centro de prácticas, y la contribución de las materias del currículum al Practicum I. El número de ítems correspondiente a cada dimensión se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Nº de ítems de las dimensiones estudiadas

DIMENSIONES		ÍTEMS
<b>Competencias (adquiridas en la Facultad y Centro de Prácticas)</b>	Generales	11
	Específicas	8
	Transversales	4
<b>Contribución de las materias del currículum</b>		13

La dimensión “competencias” se construyó a partir de los datos recogidos en las Memorias de los títulos (Comisión EUFP-FCE, 2009a, 2009b), en la línea de otros estudios realizados (Vila y Aneas, 2013). Tener como base estos documentos permitirá “analizar, valorar y comparar las diferentes ofertas formativas de las universidades” (Levi-Orta y Ramos-Méndez, 2013, p. 623). Los ítems y categorías contempladas se seleccionaron bajo el criterio de que fuesen comunes a los dos Grados: Infantil y Primaria.

El instrumento fue sometido a juicio de expertos, quienes revisaron los ítems según su pertinencia, descartando aquéllos que no cumplieran la condición de contribuir al conocimiento de cada una de las dimensiones consideradas. Posteriormente se procedió a elaborar la base de datos con la información obtenida para determinar la fiabilidad y validez de constructo del instrumento (Rodicio-García y Sarceda-Gorgoso, 2015).

La fiabilidad para el conjunto del cuestionario, estadístico alfa de Cronbach, es de  $\alpha=.907$ , índice muy meritorio o excelente como también ocurre con los obtenidos para las dimensiones aquí analizadas: la contribución de la Facultad al desarrollo de las competencias ( $\alpha=.913$ ), y la contribución de los centros de prácticas ( $\alpha=.927$ ). Finalmente, la aportación de las diferentes asignaturas del currículum a la hora de realizar las prácticas presenta un índice de fiabilidad menor; pero aceptable en este

tipo de estudios ( $\alpha=.730$ ). Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 20.0 para Windows.

Para la realización del estudio hemos elegido un diseño correlacional, ya que no se manipulan intencionalmente las variables de estudio, ni son escogidas al azar, simplemente se ha utilizado la muestra incidental que se produce en los grupos del aula de las titulaciones objeto de estudio.

Se ha combinado la estadística descriptiva e inferencial: estadísticos de fiabilidad ( $\alpha$  de Cronbach), prueba t de Student y Análisis de Varianza (ANOVA).

## 5. Resultados

Para dar respuesta al primer objetivo consistente en “*Identificar las competencias vinculadas al período en el centro de prácticas que más desarrollan los estudiantes*”, realizamos un análisis descriptivo a través del cual identificamos qué competencias (generales, específicas o transversales), eran más puntuadas; y si se percibía que se desarrollaban más en la Facultad o el Centro de prácticas.

Tabla 3. Media (X) y desviación típica (S) de las puntuaciones dadas a cada tipo de competencias en los dos escenarios, Facultad y Centro de Prácticas

TIPO DE COMPETENCIAS	ESCENARIOS				TOTAL	
	CENTRO PRÁCTICAS		FACULTAD			
	X	S	X	S	X	S
GENERALES (CG)	3,45	,649	3,54	,573	3,50	.498
ESPECÍFICAS(CE)	3,67	,736	3,26	,733	3,26	,733
TRANSVERSALES (CT)	3,11	,801	3,24	,741	3,17	,657
TOTAL	3,47	,624	3,39	,565	3,43	,485

Como se observa en la tabla 3, tanto la Facultad como el centro de prácticas contribuyen en buena medida a desarrollar las competencias de los estudiantes, a juzgar por las puntuaciones dadas sobre un total de 5 puntos. Aun existiendo poca variación entre las puntuaciones, se ve que perciben que desarrollan más las específicas en el Centro de prácticas (3,67), mientras que es en la Facultad donde indican que desarrollan en mayor medida las generales (3,54) y las transversales (3,24). Este dato afianza la idea de que es en la práctica donde los estudiantes pueden actuar y ejecutar aquello que han aprendido, de forma más concreta.

En un segundo momento, y para precisar más qué competencias dentro de cada grupo eran más desarrolladas, realizamos una descriptiva con las puntuaciones medias en cada competencia, tal y como se presenta en la tabla 4.



Tabla 4. Puntuación media (X) y desviación típica (S) de las competencias analizadas

TIPO DE COMPETENCIA	COMPETENCIA	ESCENARIOS			
		CENTRO PRÁCTICAS		FACULTAD	
		X	S	X	S
GENERAL (CG)	Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella	3,91	1,032	3,55	1,048
	Conocer objetivos, contenidos curric. y crit. de evaluación	3,40	,895	3,77	,734
	Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje	3,59	1,026	3,76	,901
	Promover la autonomía y singularidad de cada estudiante	3,76	1,003	2,89	,906
	Diseñar y regular espacios de aprend. en cont. de diversidad	3,74	,969	3,66	,860
	Conocer la evolución del lenguaje en la infancia	3,68	,998	3,82	,917
	Expresarse oralmente y por escrito	3,41	,914	3,50	,851
	Conocer las implicaciones educativas de las TIC	3,00	1,055	3,41	1,035
	Reflex. en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto	3,33	1,172	3,38	1,072
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje	3,10	1,119	3,29	,997
	Promover y facilitar aprendizajes desde una perspectiva globalizadora	2,89	,906	3,01	1,019
ESPECÍFICA (CE)	Adquirir un conocimiento práctico del aula	4,03	,898	3,33	1,006
	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer	3,95	,977	3,25	1,027
	Conocer y aplicar los procesos de interacción/comunicación en el aula	3,95	,831	3,41	,923
	Relacionar teoría y práct. con la realidad del aula y del centro	3,70	1,051	3,39	1,002
	Controlar y hacer el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje	3,59	,955	3,26	,891
	Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos	3,53	1,012	3,06	,924
	Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa	3,33	1,055	3,23	,952
	Participar en prop. de mejora en distintos ámbitos de actuación	3,31	1,051	3,20	1,040
TRANSVERSAL (CT)	Desarrollo de la competencia informacional	3,24	,999	3,54	,917
	Conocimiento instrumental de las TIC	2,99	1,101	3,52	,927
	Conocimiento instrumental de la Lengua Gallega	3,43	1,118	3,33	1,114
	Conocimiento instrumental de Lenguas extranjeras	2,80	1,078	2,56	1,067

La puntuación más baja se corresponde con una media de 2,56 en la competencia transversal “conocimiento instrumental de Lenguas extranjeras” en la Facultad. La



competencia más desarrollada es la competencia específica “Adquirir conocimiento práctico del aula” (4,03), en el Centro de prácticas; seguida por “Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer” (3,95) y “Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula” (3,95). La Facultad parece aportar la competencia general de “Promover la autonomía y singularidad de cada estudiante” (3,93). Después vuelve a estar presente el Centro de Prácticas, con la competencia general de “Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella”.

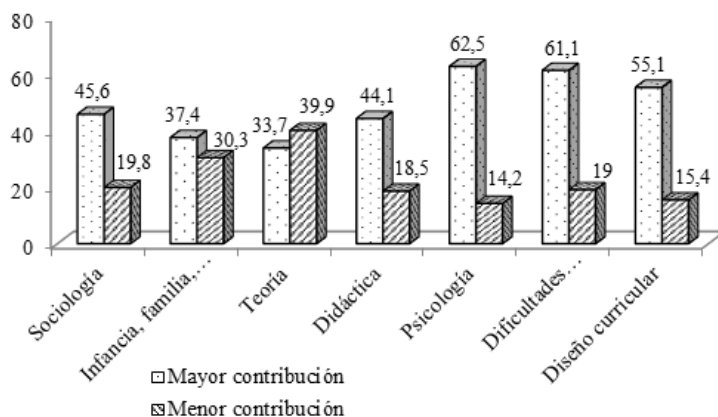
Para responder al segundo objetivo “Identificar las competencias más desarrolladas con la formación académica recibida en la universidad”, les hemos preguntado sobre las diferentes asignaturas del currículum y su contribución al desarrollo de competencias utilizadas en las prácticas.

Las asignaturas que entran en el análisis son aquellas que se imparten en los dos grados estudiados (Infantil y Primaria). Son asignaturas cursadas antes de la experiencia de las Prácticas o en simultáneo a esta, dependiendo del año de realización de las mismas. Se concretan en las siguientes:

- Sociología de la Educación.
- Infancia, Familia y Escuela.
- Teoría e Instituciones Contemporáneas.
- Didáctica y Profesión Docente.
- Psicología de la Educación.
- Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo.
- Diseño y Desarrollo Curricular.

Tal y como se observa en el gráfico 1, la asignatura que consideran que menos contribuye al desarrollo de competencias profesionales (uniendo las categorías de “Muy baja” y “Baja”), son: “Teoría e Instituciones Contemporáneas” (39,9%) e “Infancia, Familia y Escuela” (30,3%). Las que consideran que contribuyen de forma más importante (uniendo las categorías “Alta” y “Muy alta”), son: “Psicología de la Educación” (62,5%), “Dificultades de Aprendizaje, Trastornos del Desarrollo” (61,10%) y “Diseño y Desarrollo curricular” (55,1%).

Gráfico 1. Contribución de las asignaturas al desarrollo de competencias profesionales



Finalmente, el tercer objetivo, “*Valorar la integración teoría-práctica a través del análisis de la contribución de las competencias analizadas y de las asignaturas del currículum oficial a la formación práctica; diferenciando por titulación y año académico*”; lo planteamos para los dos aspectos estudiados en los objetivos anteriores, es decir, para las competencias adquiridas (tanto en la Facultad como en el Centro de Prácticas), y para las asignaturas que cursaron en la Facultad.

Tabla 5. Puntuaciones medias en cada competencia en función de la titulación

	COMPETENCIAS	GRADO INFANTIL	GRADO PRIMARIA
<b>CENTROS PRÁCTICAS</b>	Conocer objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación	3,43	3,37
	Promover y facilitar aprendiz. desde una perspectiva globalizadora	3,19	2,83
	Diseñar y regular espacios de aprendiz. en contextos de diversidad	3,78	3,69
	Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella	4,15	3,67
	Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje	3,61	3,56
	Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto	3,57	3,10
	Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante	3,81	3,70
	Conocer la evolución del lenguaje en la infancia	3,79	3,56
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje	3,00	3,21
	Expresarse oralmente y por escrito	3,53	3,28
	Conocer las implicaciones educativas de las TIC	3,15	2,86
	Adquirir un conocimiento práctico del aula	4,08	3,97
	Conocer y aplicar los proc. de interacción/comunicación en el aula	4,05	3,85
	Controlar y hacer el seguimiento del proc. de enseñanza-aprendizaje	3,70	3,49
	Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro	3,73	3,67
	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer	4,16	3,74
	Participar en propuestas de mejora en distintos ámbitos de actuación	3,40	3,21
	Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos	3,74	3,31
	Conocer formas de colaboración con los sectores de la com. educat.	3,44	3,22
	Conocimiento instrumental de Lenguas extranjeras	2,67	2,92
	Conocimiento instrumental de la Lengua Gallega	3,48	3,38
	Conocimiento instrumental de las TIC	2,94	3,04
	Desarrollo de la competencia informacional	3,27	3,20

<b>FACULTAD</b>	Conocer objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación	3,86	3,68
	Promover y facilitar aprendiz. desde una perspectiva globalizadora	2,92	2,87
	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad	3,79	3,53
	Fomentar la convivencia	3,39	3,70
	Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje	3,82	3,70
	Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto	3,56	3,20
	Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante	3,90	3,95
	Conocer la evolución del lenguaje en la infancia	3,91	3,74
	Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje	3,14	3,44
	Expresarse oralmente y por escrito	3,61	3,39
	Conocer las implicaciones educativas de las TIC	3,72	3,10
	Adquirir un conocimiento práctico del aula	3,65	3,01
	Conocer y aplicar los proc. de interacción/ comunicación en el aula	3,57	3,24
	Controlar y hacer el seguimiento del proc. de enseñanza-aprendizaje	3,43	3,09
	Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro	3,43	3,35
	Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer	3,30	3,20
	Participar en propuestas de mejora en distintos ámbitos de actuación	3,34	3,06
	Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos	3,22	2,90
	Conocer formas de colaboración con los sectores de la com. educat.	3,37	3,08
	Conocimiento instrumental de Lenguas extranjeras	2,13	2,99
	Conocimiento instrumental de la Lengua Gallega	3,44	3,23
	Conocimiento instrumental de las TIC	3,69	3,34
	Desarrollo de la competencia informacional	3,69	3,38

El análisis de los ítems nos ha permitido identificar los aprendizajes que han tenido un mayor peso en la formación práctica de los estudiantes de las dos titulaciones, siendo todos ellos, en general, muy bien puntuados, tal y como se constata en la tabla 5.

Para saber si las diferencias entre las dos titulaciones estudiadas, es significativa, hemos utilizado el estadístico t de Student para muestras independientes, a un nivel de confianza del 95%.

Existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos titulaciones siempre a favor de la titulación de Grado en Educación Infantil, tal y como observamos en la tabla 6. En cuanto a las competencias en las que se dan las diferencias vemos

que, en el caso de las competencias específicas, son significativas tanto en el Centro de prácticas como en la Facultad.

Tabla 6. Significación de las diferentes competencias por titulación

	COMP.	GRADO	Media	S	t	gl	Sig.
CENTRO PRÁCTICAS	Generales	Infantil	3,5468	,64596	2,901	350	.004
		Primaria	3,3481	,63930			
	Especificas	Infantil	3,7834	,71405	2,911	349	.004
		Primaria	3,5570	,74264			
	Transversales	Infantil	3,0900	,86027	-,547	349	.585
		Primaria	3,1368	,73874			
	Total	Infantil	3,5490	,63374	3,211	351	.015
		Primaria	3,3868	,60540			
FACULTAD	Generales	Infantil	3,6005	,53729	1,911	351	.057
		Primaria	3,4844	,60250			
	Especificas	Infantil	3,4147	,66360	3,888	351	.000
		Primaria	3,1170	,77063			
	Transversales	Infantil	3,2358	,74628	-´037	351	.971
		Primaria	3,2387	,73750			
	Total	Infantil	3,4715	,52023	2,662	351	.008
		Primaria	3,3128	,59702			
TOTAL		Infantil	3,4715	,52023	3,211	351	.001
		Primaria	3,3128	,59702			

Las competencias generales solamente son significativas en la Facultad y las transversales, no son significativas en ningún caso. Tomando todas las competencias de forma conjunta, tanto adquiridas en el Centro de prácticas como en la Facultad, los datos apuntan a que siempre es significativa la diferencia, al igual que ocurre si tomamos las competencias con independencia de donde se adquieran.

Si consideramos las asignaturas que tienen más peso en el desarrollo de competencias profesionales, son estadísticamente significativas a favor del Grado en Educación Primaria, las siguientes: Sociología de la Educación ( $t(351) = -4.176$ ,  $p < .05$ ); Teoría e Instituciones Contemporáneas ( $t(351) = -11.841$ ,  $p < .05$ ); Psicología de la Educación ( $t(351) = -8.531$ ,  $p < .05$ ) y Diseño y Desarrollo Curricular ( $t(348) = -3.047$ ,  $p < .05$ ). Las asignaturas Dificultades y Trastornos del Desarrollo ( $t(350) = -15.208$ ,  $p < .05$ ) e Infancia, Familia y Escuela ( $t(351) = 5.353$ ,  $p < .05$ ) tienen mayor peso en la titulación de Grado en Educación Infantil.

Para saber si hay diferencias entre los cursos académicos estudiados realizamos un ANOVA, y a través de la prueba de Scheffé a un nivel de confianza del 95%, observamos que se dan diferencias estadísticamente significativas entre los tres años estudiados cuando consideramos todas las competencias adquiridas en el Centro de Prácticas y en la Facultad, sin especificar el tipo de competencia.

Si diferenciamos por tipo de competencia (general-específica-transversal), observamos que el comportamiento es similar, si bien, solo son significativas las diferen-

cias entre los años 2011-12/2012-13 y 2012-13/2013-14; no hay diferencias entre el primer y último año académico estudiado.

Analizando el comportamiento de las asignaturas en cada curso, se dan diferencias significativas entre los tres años cuando nos referimos a las asignaturas: Sociología de la Educación; Infancia, Familia y Escuela; y Didáctica y Profesión Docente. La contribución de la asignatura Diseño y Desarrollo Curricular, se diferencia significativamente los años 2012-13/2013-14.

## 6. Conclusiones y discusión

En este apartado nos referiremos a las principales conclusiones de nuestro trabajo, a la luz de los hallazgos realizados por otros investigadores del tema en estudios precedentes. La valoración general que hace el alumnado sobre el desarrollo de competencias profesionales en los dos escenarios formativos (Centro de prácticas y Facultad) es alta, con puntuaciones que están en todos los casos sobre la media de la escala. Las competencias que más desarrollan en el Centro de prácticas son las específicas y en la Facultad las generales; quedan las transversales en un discreto segundo plano con puntuaciones más bajas.

Estos resultados se sitúan en la línea de los hallados por Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011), Vila y Aneas (2013) o Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014), quienes verifican la gran satisfacción que muestran los estudiantes con respecto a su formación práctica y el desarrollo de competencias.

En cuanto al desarrollo competencial en el escenario universitario, los datos obtenidos indican que, en general, se percibe más débil que en el caso del Centro de prácticas, con medias ligeramente inferiores en la Facultad. Estos datos están en la línea de los obtenidos por Iglesia Villasol (2011, 2012), quien confirma que la percepción por parte del alumnado del nivel de desarrollo competencial en el escenario universitario se sitúa en una posición media en todas las dimensiones analizadas. También Bretones (2013) constata la aversión que alumnado de magisterio muestra a lo teórico afirmando que el conocimiento de los cursos anteriores les sirvió de muy poco o de nada, manteniéndose además esta percepción una vez iniciado el ejercicio profesional, como demuestra el reciente estudio realizado por De-Juanas et al. (2016).

Si comparamos la valoración de los alumnos en ambos escenarios, se advierte una polarización hacia la dimensión práctica, que se muestra como más facilitadora de competencias profesionales “específicas”. En este punto coincidimos con la advertencia que realizan Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina (2014) cuando hacen referencia a que el hecho de que las competencias se adquieran principalmente durante el periodo de prácticas, es algo que debe invitar a la reflexión, puesto que puede ser indicador de una actitud optimista generalizada hacia el mismo, independientemente de la calidad del proceso, tal y como ya constataba Bretones (2013).

Por otra parte, si nos centramos en la integración teoría-práctica a través del análisis de la contribución de las asignaturas del currículum oficial al desarrollo de las competencias en el escenario de las prácticas, la opinión ofrecida por los encuestados que realizaron el Practicum I, nos permite establecer que esta se puede considerar moderada, con porcentajes que apenas superan el 60% en las materias que se indica contribuyen más a dicho desarrollo. Al mismo tiempo se aprecian diferencias

significativas entre las distintas asignaturas, destacando con mayor contribución global la Sociología de la Educación que se asocia significativamente con todas las competencias que se desarrollan en el Centro de prácticas, en concordancia con lo hallado por Espiñeira et al. (2016), quienes identifican discrepancias en la aportación de las distintas áreas al período de prácticas.

También se determinan variaciones entre los distintos cursos académicos analizados. Con respecto a esto cabe señalar que la organización temporal del Practicum I fue diferente en los tres años, agudizándose esas diferencias entre el primero y el último año. Mientras el primer año se distribuía a lo largo del primer trimestre del curso, en el último lo hacía en paralelo a la asignatura de Diseño y Desarrollo Curricular. De aspectos como el mencionado pueden derivar las diferencias encontradas en función del año, lo que sirve para la reflexión sobre las estrategias a utilizar en la formación del profesorado; donde la duración y el momento del curso en el que se desarrolle el período de prácticas no es baladí, y podría estudiarse hasta qué punto la duración de las prácticas debe ampliarse y combinarse con la formación teórica.

Estos datos, a nuestro juicio, podrían ser una manifestación de la necesidad de un cambio metodológico en las aulas universitarias, de manera que se faciliten procesos de aprendizaje más centrados en el alumno y menos en los contenidos, en la línea propuesta por Álvarez-Rojo et al. (2011). Así mismo, las diferencias que se presentan en este estudio con relación al desarrollo de competencias en ambos escenarios verifican, al igual que se constataba en el trabajo de Díaz et al. (2015), la necesidad de fortalecer y consolidar los vínculos entre ambas instituciones y establecer nuevos mecanismos que posibiliten una formación integral del alumnado sobre la base del trabajo colaborativo.

Aunque los resultados presentados y las conclusiones a las que hemos llegado nos parecen de indudable interés para el diseño y desarrollo de la formación inicial de maestros, y el instrumento utilizado (CUEP) cumple con las exigencias metodológicas exigidas; no cabe duda de que existen una serie de limitaciones que sería necesario superar en próximos estudios. Sin duda, hubiera sido interesante introducir otros elementos como la percepción del desarrollo competencial antes y después del período práctico (Badía y Gómez, 2014), así como la valoración realizada tanto por los supervisores de la institución universitaria como de los tutores de los centros de prácticas, puesto que, tal y como se señala (Paredes-Labra et al., 2016), no suelen formar parte de la literatura del Practicum.

Finalmente, señalar que en próximas replicaciones se podría introducir un cambio metodológico complementando el estudio con otras técnicas de recogida de datos, como entrevistas o grupos de discusión (Rodríguez Izquierdo, 2015), u optar por un diseño pretest-postest en la medición de competencias que pueda ofrecer oportunidades de constatar el cambio en la percepción del alumnado antes/después de haber realizado las prácticas (Vila y Aneas, 2013).

## 7. Referencias bibliográficas

Álvarez Benítez, M.M.; Asensio Muñoz, I.I y García Ramos, J.M. (2013). Deporte y competencias genéricas en la universidad: diseño y validación del “*competest*”. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 141-163. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41195/39396>, el 10 de febrero de 2016.

- Álvarez-Rojo, V.; Romero, S.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Clares, J.; Asensio, I.; Del Frago, R.; García-Lupi3n, B.; García-García M.; González-González, D.; Guardia, S.; Ibarra, M.; López-Fuentes, R.; Rodríguez-Gómez, G. y Salmer3n-Vílchez, R. (2011). Necesidades de formaci3n del profesorado universitario para la adaptaci3n de su docencia al Espacio Europeo de Educaci3n Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 1-22. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm), el 20 de diciembre de 2013.
- Arribas Estebaranz, J.M.; Manrique Arribas, J.C. y Tabernero S3nchez, B. (2016). Instrumentos de evaluaci3n utilizados en la formaci3n inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visi3n del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educaci3n*, 27(1), 237-255. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.45724.
- Badia, A. y G3mez, F. (2014). Educational context conditions affecting the teaching design of University teacher. *Educacion XX1*, 17(2), 169-192. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11484.
- Bretones, A. (2013). El Pr3cticum de Magisterio en Educaci3n Primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educaci3n*, 24(2), 443-471. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2013.v24.n2.42088.
- Buendía Eisman, L.; Berrocal De Luna, E.; Olmedo Moreno, E. M.; Pegalajar Moral, M.; Ruiz Rosillo, M.A. y Tom3 Fern3ndez, M. (2011). Valoraci3n por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el m3ster universitario de profesorado de Educaci3n Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formaci3n profesional y Enseñanza de idiomas. *Bord3n*, 63(3), 57-74.
- Clemente-Ricolfe, J.S. y Escrib3-P3rez, C. (2013). An3lisis de la percepci3n de las competencias gen3ricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educaci3n*, 362, 535-561. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241.
- Coiduras, J.; Par3s, G.; Torrelles, C. y Carrera, X. (2014). La evaluaci3n de competencias en una experiencia de formaci3n dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedag3gicos*, 40 (Especial), 29-48. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art03.pdf>, el 10 de enero de 2016.
- Comisi3n EUFP-FCE (2009a). *Memoria para la verificaci3n del t3tulo de grado en maestro/a de Educaci3n Primaria*. Universidad de Santiago de Compostela. Aprobado por la Junta de Facultad de CC de la Educaci3n el 14 de julio de 2009 y por la Junta de la Escuela Universitaria de Formaci3n de Profesorado el 9 de julio de 2009. Aprobado por el Consejo de Gobierno el 19 de noviembre de 2009. Recuperado de [https://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/G3141\\_G3151\\_Mestre\\_Primaria\\_2010\\_11.pdf](https://www.usc.es/export/sites/default/gl/servizos/sxopra/descargas/G3141_G3151_Mestre_Primaria_2010_11.pdf), el 8 de octubre de 2011.
- Comisi3n EUFP-FCE (2009b). *Memoria para la verificaci3n del t3tulo de grado en maestro/a de Educaci3n Infantil*. Universidad de Santiago de Compostela. Aprobado por la Junta de Facultad de CC de la Educaci3n el 14 de julio de 2009 y por la Junta de la Escuela Universitaria de Formaci3n de Profesorado el 9 de julio de 2009. Aprobado por el Consejo de Gobierno el 19 de noviembre de 2009. Recuperado de [http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/ffp/descargas/Grao\\_Mestre\\_Educacixn\\_Infantil.pdf](http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/ffp/descargas/Grao_Mestre_Educacixn_Infantil.pdf), el 8 de octubre de 2011.
- De-Juanas Oliva, A.; Mart3n Del Pozo, R. y Gonz3lez Ballesteros, M. (2016). Competencias docentes para desarrollar la competencia cient3fica en educaci3n primaria. *Bord3n*, 68(2), 103-120.
- D3az, C.H.; Solar, M.I.; Soto, V.; Conejeros, M. y Vergara, J. (2015). Temas clave en la formaci3n de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista*



- Complutense de Educación*, 26(3), 543-569. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2015.v26.n3.44300.
- Espiñeira, E.M., Arias, A. y Rebollo, N. (2016). El *Practicum* en Psicopedagogía: análisis comparativo entre áreas de conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 309-327. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.46174.
- Freire Seoane, M.J.; Teijeiro Álvarez, M.M. y Pais Montes, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151.
- Gairín Sallán, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- García-Valcarcel Muñoz-Repiso, A. y Martín Del Pozo, M. (2016). ¿Se sienten preparados los graduados en maestro de primaria para afrontar la profesión docente?". *Bordón*, 68(2), 69-84.
- González Sanmamed, M. (2015). El Prácticum en la formación del profesorado de Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 301-319.
- Gutiérrez, C.; Pérez, Á.; Pérez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Iglesia Villasol, M.C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 71-92. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2011.v22.n1.4.
- Iglesia Villasol, M.C. (2012). La identificación de factores en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 207-240. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2012.v23.n1.39110.
- Jornet Meliá, J.M.; González Such, J.; Suárez Rodríguez, J.M. y Perales Montolio, M.J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145.
- Leví-Orta, G.C. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244.
- Más-Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado*, 15(3), 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>, el 13 de junio de 2015.
- Más-Torelló, O. (2016). La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 13-34. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.44706.
- Paredes-Labra, J.; Esteban-Moreno, R.M. y Fernández-Prieto, M.S. (2016). El Practicum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 161-178. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.45673.
- Popkewitz, T.S. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado*, 19(3), 428-453. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev193FIRINV1.pdf>, el 17 de enero de 2016.
- Portillo, M.C., Cano, E., y Giné, N. (2012). La escritura de blogs para la evaluación de competencias del Practicum de formación del profesorado. En *Bordón*, 64 (4), 63-81.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33.
- Rodicio-García, M.L y Sarceda-Gorgoso, M.C (2015). Validación de un instrumento para evaluar la experiencia de los estudiantes en el Practicum de las titulaciones de maestro.

- En Raposo, M.; Muñoz, P.C; Zabalza, M.A.; Martínez, M.E. y Pérez, A. Documentar y evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas (pp. 1737-1748). Santiago: Andavira.
- Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. En *Revista de Educación*, 354, 99-124.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. DOI: 10.5209/rev\_RCED.2015.v26.n1.42598.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40 (Especial), 223-238. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052014000200013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200013&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-07052014000200013, el 15 de julio de 2015.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado*, 13(2), 0-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7373>, el 11 de julio de 2014.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del practicum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado*, 17(3), 91-110. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/30060>, el 5 de agosto de 2014
- Valdemoros-San-Emeterio, M.A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula abierta*, 42, 53-60.
- Vila, R. y Aneas, A. (2013). Los seminarios de práctica reflexiva en el Practicum de pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Bordón*, 6(3), 165-181.
- Zabalza, M.A. (2013). El Practicum en la formación universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(10), 127-141.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 88-99.